



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SAN ISIDRO LABRADOR

ESCUELA DE EDUCACIÓN

SEDE QUEPOS

Artículo Especializado para obtener el grado de Maestría Profesional en

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

**Atención de estudiantes con trastorno del Espectro Autista, en las escuelas del
distrito de Naranjito, Quepos.**

Circuito escolar 01, Dirección Regional de Enseñanza Aguirre

JUNIO-NOVIEMBRE 2025

Proponente:

YORLENY GUTIÉRREZ LÓPEZ

QUEPOS, JUNIO 2025.

Yorleny Gutiérrez López

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las condiciones, limitaciones y estrategias implementadas en las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos, para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo descriptivo y exploratorio, con entrevistas semiestructuradas aplicadas mediante Microsoft Forms a 30 docentes regulares, 6 docentes de apoyo y 10 madres de familia. Los hallazgos muestran avances en inclusión a través de apoyos visuales, rutinas estructuradas y adaptaciones metodológicas, aunque persisten limitaciones como aulas sobrepobladas, escasez de recursos, insuficiente capacitación docente y falta de protocolos institucionales. Las familias valoraron la empatía de los docentes, pero señalaron diagnósticos tardíos y recursos insuficientes. Se concluye que la inclusión depende más de iniciativas individuales que de políticas institucionales, por lo que se recomienda fortalecer la formación docente, ampliar los recursos humanos y materiales, y consolidar mecanismos de coordinación y participación familiar para garantizar una inclusión efectiva y sostenible.

Palabras clave: autismo, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, educación rural, Costa Rica.

Abstract.

The study aimed to analyze the conditions, limitations, and strategies implemented in schools in the Naranjito district, Quepos, for the education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). A qualitative, descriptive, and exploratory design was conducted through semi-structured interviews administered via Microsoft Forms to 30 regular teachers, 6 support teachers, and 10 mothers. Findings indicate progress in inclusion through visual supports, structured routines, and methodological adaptations, although challenges such as overcrowded classrooms, lack of specialized training, limited adapted resources, and absence of institutional protocols persist. Families valued teachers' empathy but expressed concerns about late diagnoses and insufficient permanent resources. The study concludes that inclusion relies more on individual initiatives than on institutional policies. It recommends strengthening teacher training, increasing human and material resources, and fostering coordination and family participation to ensure more effective and sustainable educational inclusion.

Keywords: Autism, educational inclusion, special educational needs, rural education, Costa Rica.

¹Yorleny Gutiérrez López: Actualmente laboro como Docente de Educación Especial Reubicada por salud en la Dirección Regional de Educación Aguirre Con 20 años de experiencia docente. E-mail: yorcr17@hotmail.com.

La educación inclusiva es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. En Costa Rica, este principio está respaldado por leyes como la Ley 7600 (1996) y documentos clave del Ministerio de Educación Pública (MEP), como la Política Nacional de Educación Inclusiva (PNEI, 2019). A pesar de los avances normativos, la implementación de una educación inclusiva para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en zonas rurales como el distrito de Naranjito continúa siendo un desafío.

El distrito de Naranjito, ubicado en la Región Pacífico Central, presenta características geográficas y sociales particulares que inciden directamente en la forma en que se atiende a esta población estudiantil. Muchas escuelas son de tamaño reducido, cuentan con recursos limitados y carecen de personal especializado, lo que complica la atención de estudiantes con la condición del Espectro Autista. Estas limitaciones reflejan la brecha existente entre lo que establecen las políticas inclusivas y la realidad cotidiana de los centros educativos en territorios rurales.

El TEA abarca un conjunto de condiciones del neurodesarrollo que afectan principalmente la comunicación, la interacción social y el comportamiento (American Psychiatric Association, 2022). Su espectro es amplio, por lo que cada estudiante presenta necesidades particulares. La atención educativa adecuada requiere una intervención personalizada, adaptaciones curriculares y un entorno escolar sensibilizado y preparado para la diversidad. Sin embargo, estas condiciones no siempre están presentes en el distrito, lo que limita las oportunidades de aprendizaje efectivo para los estudiantes con esta condición.

La educación inclusiva, según la UNESCO (2020), debe permitir que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus características individuales. En Costa Rica, esta visión se operacionaliza mediante la Política Nacional de Educación Inclusiva y las acciones de la

Dirección de Educación Especial del MEP. No obstante, la falta de preparación docente, las dificultades en la articulación entre profesionales y familias, así como la ausencia de recursos materiales adecuados, continúan siendo obstáculos en la construcción de comunidades escolares inclusivas en Naranjito.

En este sentido, el presente artículo especializado tiene como propósito analizar las condiciones actuales, las prácticas pedagógicas y las principales limitaciones que enfrentan las instituciones educativas del distrito de Naranjito en la atención de estudiantes con TEA. Además, busca visibilizar la percepción de docentes, familias y personal administrativo respecto a la inclusión de esta población, con el fin de aportar insumos que fortalezcan la implementación de una educación inclusiva en contextos rurales.

Planteamiento del problema

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por la presencia de dificultades en la comunicación, la interacción social y la conducta, las cuales generan necesidades educativas específicas. Estas demandas requieren la implementación de apoyos humanos, materiales y metodológicos que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En Costa Rica, la Ley 7600 y la Política Nacional de Educación Inclusiva (2019) establecen el compromiso de garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todas las personas, independientemente de su condición. Sin embargo, en contextos rurales como el distrito de Naranjito, cantón de Quepos, se evidencia una brecha entre el marco legal y la realidad educativa que experimentan los estudiantes con TEA.

En primer lugar, no existe un diagnóstico sistemático que identifique las principales necesidades educativas de los estudiantes con TEA en las escuelas del distrito. Esta carencia de información dificulta la toma de decisiones pedagógicas y administrativas, ya que los equipos

docentes carecen de datos precisos que les permitan planificar estrategias adecuadas y contextualizadas. Al no contar con este insumo, se corre el riesgo de implementar acciones fragmentadas que no responden a la diversidad de perfiles que caracterizan al espectro autista.

Otro aspecto crítico está relacionado con las limitaciones institucionales y pedagógicas que enfrentan las escuelas de Naranjito. Entre ellas destacan la escasez de recursos humanos especializados, como docentes de apoyo con formación en TEA; la insuficiencia de materiales didácticos adaptados; y la ausencia de espacios físicos adecuados para favorecer la regulación sensorial y el aprendizaje diferenciado. Asimismo, muchos docentes regulares manifiestan no haber recibido capacitación formal sobre estrategias de enseñanza inclusiva para el abordaje del autismo, lo que limita la calidad de las adaptaciones curriculares implementadas y, en consecuencia, el acceso a oportunidades educativas equitativas.

Si bien en algunas instituciones se aplican apoyos humanos y metodológicos de forma parcial, la disponibilidad de estos recursos varía considerablemente entre escuelas, lo que refleja inequidades dentro del mismo distrito. Resulta entonces necesario examinar los apoyos disponibles humanos, materiales y metodológicos para determinar en qué medida contribuyen a los procesos de inclusión o, por el contrario, perpetúan barreras.

La percepción de los docentes, de las familias y del personal administrativo representa otro elemento clave en los procesos inclusivos. En muchos casos, las actitudes y creencias de los actores educativos inciden en la apertura o resistencia frente a la inclusión de estudiantes con TEA. Para algunos docentes, la presencia de esta población en el aula regular se convierte en un desafío que sobrepasa sus capacidades, debido a la falta de formación y recursos. En contraste, otros reconocen el valor que aporta la diversidad y desarrollan estrategias creativas que favorecen la participación.

De igual manera, las familias pueden constituir tanto un soporte fundamental como una voz crítica ante las carencias del sistema educativo.

La coordinación entre docentes regulares, docentes de apoyo y profesionales externos (psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales) también presenta debilidades. La falta de articulación entre estos actores repercute en la continuidad de los apoyos y en la calidad de la atención educativa. Además, no siempre se cuenta con lineamientos claros ni con protocolos oficiales que orienten el trabajo colaborativo, lo cual genera prácticas desiguales y aisladas en cada institución.

Un factor adicional que profundiza el problema es la limitada claridad sobre el nivel de apoyo que las escuelas del distrito reciben de la Dirección Regional de Educación y del propio Ministerio de Educación Pública. La falta de acompañamiento técnico, recursos presupuestarios y seguimiento institucional deja en manos de cada centro educativo la responsabilidad de dar respuesta a una población que demanda acciones integrales.

En este escenario, se hace evidente la necesidad de una investigación que analice las condiciones actuales de atención a los estudiantes con TEA en las escuelas del distrito de Naranjito, identifique sus principales necesidades, describa las limitaciones pedagógicas e institucionales, examine los apoyos disponibles y valore las percepciones de los diferentes actores involucrados. A partir de este análisis, será posible proponer recomendaciones contextualizadas que orienten a los docentes, a las familias y a las autoridades educativas hacia la construcción de un modelo más inclusivo y equitativo.

La relevancia del presente estudio radica en que permite conocer la situación específica del distrito de Naranjito y aportar un referente para otros contextos rurales de Costa Rica en los que

se reproducen problemáticas similares. Documentar de manera rigurosa los retos y las prácticas existentes contribuye a fortalecer las políticas inclusivas en su aplicación práctica y ofrece insumos valiosos para transformar las prácticas docentes, promover la participación de las familias y garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de los estudiantes con TEA.

Justificación

La atención educativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un desafío urgente para el sistema educativo costarricense, especialmente en contextos rurales como el distrito de Naranjito, cantón de Quepos. A pesar de los avances normativos reflejados en la Ley 7600, la Política Nacional de Educación Inclusiva (2019) y los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP), persiste una brecha considerable entre el marco legal y las condiciones reales que enfrentan las instituciones educativas en su implementación cotidiana.

En las escuelas de Naranjito se evidencian limitaciones significativas relacionadas con la escasez de recursos humanos especializados, la falta de materiales didácticos adaptados, la insuficiente capacitación docente y la carencia de protocolos claros de coordinación interinstitucional. Estas carencias afectan directamente el acceso, la permanencia y la participación plena de los estudiantes con TEA, quienes requieren apoyos diferenciados que garanticen un aprendizaje significativo y el ejercicio de su derecho a una educación de calidad.

Asimismo, la inclusión de esta población no depende únicamente de la presencia física en las aulas, sino de la transformación de prácticas, estructuras y actitudes dentro de las comunidades educativas. La percepción de los docentes, familias y personal administrativo se convierte en un factor clave: mientras algunos actores reconocen el valor de la diversidad y adoptan estrategias

creativas, otros manifiestan resistencia ante la falta de formación y recursos, lo que genera experiencias de inclusión fragmentadas y desiguales.

La relevancia de esta investigación radica en su aporte al conocimiento y mejora de las prácticas inclusivas en contextos rurales. Al analizar las condiciones actuales, identificar necesidades, examinar apoyos disponibles y valorar las percepciones de los distintos actores, el estudio busca generar propuestas contextualizadas que fortalezcan la formación docente, promuevan la participación activa de las familias y fomenten una coordinación más efectiva entre las instituciones educativas y las instancias del MEP.

De esta manera, el proyecto no solo contribuye a visibilizar los retos específicos que enfrenta la población estudiantil con TEA en el distrito de Naranjito, sino que también ofrece un referente académico y práctico para otras comunidades rurales del país que reproducen problemáticas similares. En última instancia, esta investigación pretende consolidar una educación inclusiva más equitativa, sostenible y coherente con los principios de justicia social y derechos humanos que inspiran la política educativa costarricense.

Antecedentes

Inclusión en Educación Física mediante apoyos visuales (2023)

En el Centro Educativo Filadelfo Salas Céspedes, Cartago, se realizó un estudio orientado a la incorporación de pictogramas y otras herramientas visuales para la participación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Educación Física (Ladaá Martínez, 2023). La investigación evidenció mejoras significativas en el ámbito cognitivo, socioafectivo y motriz, lo que confirma la utilidad de las adaptaciones visuales para promover la comprensión y el sentido de pertenencia en las clases.

Este antecedente se vincula con la investigación actual porque demuestra que la inclusión de estudiantes con TEA requiere estrategias pedagógicas diferenciadas. En el distrito de Naranjito, donde los recursos son limitados, este hallazgo refuerza la importancia de identificar y analizar las prácticas docentes aplicadas en las aulas regulares.

Comparación entre aulas regulares e integradas (2022)

Una tesis de licenciatura analizó los procesos de inclusión de estudiantes con TEA en aulas regulares y los comparó con las experiencias en aulas integradas (Barboza Cascante & Mena Gutiérrez, 2022). Mediante entrevistas con familias, docentes y profesionales, se determinó que las aulas regulares favorecen la socialización, mientras que las integradas ofrecen un apoyo más especializado. El estudio subrayó que la modalidad de aula influye directamente en el éxito de la inclusión.

Este antecedente es pertinente porque permite reflexionar sobre la modalidad educativa que predomina en las escuelas de Naranjito. Comprender estas diferencias enriquece el análisis de las condiciones actuales y de las limitaciones que enfrentan los centros educativos del distrito.

Estrategias de mediación pedagógica en preescolar de Nicoya (2023)

En la Dirección Regional de Educación de Nicoya se desarrolló un trabajo de graduación enfocado en las estrategias de mediación pedagógica aplicadas por docentes de preescolar para la inclusión de estudiantes con TEA (Morera & Rivera, 2023). Se identificaron recursos como el uso de cuentos, juegos, materiales naturales y la participación activa de las familias. De este análisis surgió la propuesta “TEA aseguramos un aprendizaje feliz”, orientada a fortalecer los procesos de inclusión en contextos rurales.

Este antecedente guarda una relación estrecha con la investigación actual debido a la similitud entre Nicoya y Naranjito, ambos territorios rurales con condiciones de recursos limitados. Además, subraya la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes y familias, aspecto que se pretende analizar en el presente estudio.

Procesos de inclusión educativa en Costa Rica: percepción docente (2021)

Loáiciga (2021) presentó un documento publicado por el Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO) en el que se recogen las percepciones de docentes costarricenses sobre los procesos de inclusión. El informe destacó que la inclusión no consiste únicamente en la presencia del estudiante en el aula, sino en la transformación de estructuras, actitudes y currículos que garanticen un aprendizaje significativo.

Este antecedente es fundamental para el presente trabajo, ya que las percepciones del personal docente constituyen una variable central a investigar. Comprender la visión de los maestros en Naranjito permitirá identificar tanto barreras como oportunidades para consolidar una educación inclusiva de calidad.

Revisión sistemática sobre inclusión del alumnado con TEA (2022)

González de Rivera Romero, Fernández-Blázquez, Simón Rueda y Echeita Sarrionandia (2022) realizaron una revisión sistemática de 24 investigaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con TEA. Se identificaron barreras como la falta de formación docente y la escasez de recursos, así como la distancia entre las políticas educativas y las prácticas reales en las aulas. También se reconoció la relevancia de la participación de las familias como un elemento facilitador de los procesos inclusivos.

Este antecedente contribuye a ubicar el estudio en Naranjito dentro de un panorama internacional y académico más amplio. Al contrastar los hallazgos locales con las tendencias globales, se podrán generar propuestas contextualizadas que respondan a las particularidades de las escuelas rurales.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar las condiciones, limitaciones y estrategias implementadas en las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos, para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el propósito de identificar oportunidades de mejora que fortalezcan la educación inclusiva en contextos rurales.

Objetivos específicos:

1. Identificar las principales necesidades educativas de los estudiantes con TEA en las escuelas del distrito de Naranjito.
2. Describir las limitaciones institucionales y pedagógicas que dificultan la atención inclusiva de esta población.
3. Examinar los apoyos humanos, materiales y metodológicos disponibles en las instituciones educativas del distrito.
4. Analizar la percepción de docentes, padres de familia y personal administrativo sobre la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular.
5. Proponer recomendaciones orientadas a mejorar las prácticas docentes y la atención educativa de los estudiantes con TEA en el distrito de Naranjito.

Marco teórico

Educación inclusiva en Costa Rica

La educación inclusiva en Costa Rica se fundamenta en principios de equidad, accesibilidad, respeto a la diversidad y garantía del derecho a la educación para todas las personas. El país cuenta con un marco normativo sólido, representado principalmente por la Ley 7600, que promueve la igualdad de oportunidades, así como por la Política Nacional de Educación Inclusiva (2019), la cual busca orientar las acciones del sistema educativo hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, el Ministerio de Educación Pública, en su Plan Estratégico Institucional 2019–2024, reafirma que su función es garantizar una educación de calidad, con acceso equitativo e inclusivo, con aprendizajes pertinentes y relevantes, para la formación plena e integral de las personas y la convivencia (MEP, 2019).

A nivel internacional, Costa Rica se adscribe a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), instrumento jurídico que obliga a los Estados a garantizar la inclusión plena en el ámbito educativo. Esta adhesión refuerza el compromiso del país con la transformación de sus políticas y prácticas para atender a poblaciones en situación de discapacidad, al buscar promover, proteger y asegurar el pleno disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (Naciones Unidas, 2025).

A pesar de los avances normativos, el reto de implementar una educación inclusiva en su totalidad se mantiene vigente. Diversos estudios evidencian que la brecha entre la normativa y la práctica se acentúa en contextos rurales, donde la falta de recursos materiales, la escasez de profesionales especializados y las limitaciones de infraestructura dificultan el cumplimiento de los

lineamientos oficiales. Además, se reconoce que la inclusión no consiste únicamente en el acceso físico de los estudiantes a las aulas, sino en la transformación de las estructuras educativas, currículos y metodologías que permitan una participación real y significativa. En esta línea, Chilan (2024) señala que la educación inclusiva es un proyecto común que busca no solo la transformación de las escuelas sino también de la sociedad en su conjunto.

En síntesis, el marco legal y las políticas públicas de Costa Rica establecen las bases para una educación inclusiva. Sin embargo, los retos en su implementación, particularmente en territorios como Naranjito, reflejan la necesidad de investigaciones que analicen las condiciones reales en las escuelas y propongan estrategias para fortalecer la atención de estudiantes con TEA.

Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus características educativas

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta de manera heterogénea en cada persona. Sus características principales suelen estar relacionadas con la comunicación, la interacción social, la conducta y la forma de procesar la información, lo que implica que las necesidades educativas varíen significativamente entre los estudiantes. Según los Manuales Médicos Merck (2025), este trastorno afecta la forma en que las personas se comunican e interactúan con los demás y también presenta "patrones de comportamiento limitados y repetidos.

En el ámbito escolar, el TEA se refleja en desafíos asociados a la comprensión del lenguaje verbal, la dificultad para establecer relaciones sociales recíprocas y la presencia de comportamientos repetitivos o patrones de interés restringidos. Estas características influyen directamente en la forma en que los estudiantes acceden al aprendizaje y en su participación dentro

del aula. Según Jodra-Chuan (2024), los síntomas centrales del trastorno incluyen dificultades en la comunicación social y patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses.

Un aspecto fundamental a considerar es la amplia diversidad existente dentro del espectro. Cada estudiante presenta un perfil único que combina fortalezas y áreas de mayor necesidad, lo que exige que los procesos de enseñanza-aprendizaje se ajusten de manera flexible. Esta diversidad también plantea un reto para los docentes, quienes deben diseñar y aplicar estrategias diferentes que respondan a cada caso particular. Desde la perspectiva educativa, se reconoce que los estudiantes con TEA requieren apoyos personalizados que favorezcan tanto el desarrollo académico como el socioemocional. Entre estos apoyos se destacan el uso de recursos visuales, las rutinas estructuradas, las adaptaciones curriculares y los espacios de regulación sensorial. Su aplicación favorece la comprensión, la autonomía y la inclusión en la dinámica escolar.

En conclusión, el TEA no debe entenderse únicamente como una condición que plantea barreras, sino como una diversidad que invita a repensar las prácticas educativas. Reconocer las particularidades de estos estudiantes permite avanzar hacia un modelo inclusivo que valore la diferencia y ofrezca oportunidades de aprendizaje equitativas para todos.

Necesidades educativas de los estudiantes con TEA

Las necesidades educativas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) son variadas y responden a la complejidad del espectro. Estas no se limitan al ámbito académico, sino que abarcan dimensiones sociales, emocionales y sensoriales que deben ser consideradas para garantizar un aprendizaje significativo. Escobar-Villacrés et al. (2024) destacan que cada estudiante con TEA es único y debe recibir atención centrada en sus fortalezas individuales y apoyo adaptado para promover su participación activa y desarrollo pleno en el aula.

En el plano académico, estos estudiantes requieren adaptaciones curriculares y metodológicas que permitan acceder a los contenidos sin que se vea comprometido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas adaptaciones pueden incluir la simplificación de instrucciones, el uso de apoyos visuales, la fragmentación de tareas y la incorporación de intereses personales en las actividades escolares.

En el ámbito socioemocional, es frecuente que los estudiantes con TEA enfrenten dificultades para expresar emociones, comprender las de los demás o establecer relaciones interpersonales. Por esta razón, se considera esencial la implementación de estrategias que fortalezcan las habilidades sociales y comunicativas, como dinámicas grupales estructuradas, programas de habilidades sociales y espacios de interacción mediada.

De igual manera, las necesidades de regulación sensorial constituyen un aspecto relevante. Muchos estudiantes con TEA presentan hipersensibilidad o hiposensibilidad frente a estímulos auditivos, visuales o táctiles, lo que afecta su permanencia y concentración en el aula. En consecuencia, se recomienda la creación de espacios seguros o ambientes estructurados que favorezcan la autorregulación y reduzcan la sobrecarga sensorial.

Por último, es importante reconocer que estas necesidades no pueden atenderse de forma aislada. Se requiere un abordaje integral que considere la participación activa de la familia, la coordinación con docentes de apoyo y el acompañamiento de profesionales externos como psicólogos o terapeutas. Solo así es posible garantizar un proceso inclusivo que atienda las particularidades de cada estudiante y promueva su desarrollo integral.

Limitaciones institucionales y pedagógicas en contextos rurales

Las escuelas ubicadas en contextos rurales, como las del distrito de Naranjito, enfrentan una serie de limitaciones que condicionan la atención inclusiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas limitaciones abarcan tanto factores institucionales como pedagógicos, y reflejan desigualdades en comparación con los centros educativos de zonas urbanas y obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Según Castellón Zelaya (2020), comunidades rurales con altos niveles de pobreza y bajo acceso a recursos tecnológicos presentan menor calidad educativa, lo que evidencia una brecha persistente entre áreas urbanas y rurales.

Una de las principales limitaciones está asociada a la falta de formación especializada del personal docente. Muchos educadores regulares manifiestan que no han recibido capacitación suficiente sobre estrategias pedagógicas adaptadas al TEA. Esta carencia de preparación genera inseguridad en el manejo de la diversidad y limita la implementación de metodologías efectivas que promuevan la participación activa de los estudiantes.

Otro aspecto crítico se relaciona con la escasez de recursos humanos y materiales. Las escuelas rurales suelen disponer de un número reducido de docentes de apoyo, psicólogos y terapeutas, lo cual restringe la posibilidad de brindar un acompañamiento integral. Así mismo, los recursos didácticos y tecnológicos que podrían favorecer la inclusión como pictogramas, dispositivos electrónicos o software especializado suelen ser limitados o inexistentes.

A lo anterior se suma el impacto de las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales. En muchos casos, las familias de estudiantes con TEA enfrentan situaciones de vulnerabilidad que dificultan el acceso a terapias externas, materiales complementarios o transporte adecuado hacia los centros educativos. Esta realidad refuerza la necesidad de que la

escuela asuma un papel más activo en la provisión de apoyos, aunque sus propios recursos resulten limitados.

Además, la infraestructura de las escuelas rurales suele presentar limitaciones físicas, como aulas pequeñas, ausencia de espacios de regulación sensorial o accesibilidad reducida. Estas condiciones generan ambientes poco adaptados a las características de los estudiantes con TEA, lo que afecta su participación plena en la vida escolar.

En conjunto, estas limitaciones evidencian que el reto de la inclusión en contextos rurales no se reduce únicamente a la voluntad docente, sino que responde a un entramado de factores estructurales, pedagógicos y socioeconómicos. Analizar dichas limitaciones resulta clave para comprender la situación actual en Naranjito y proponer estrategias que permitan superar las barreras que aún persisten.

Apoyos para la inclusión de estudiantes con TEA

La inclusión efectiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el sistema educativo requiere la implementación de diversos apoyos que faciliten su acceso, permanencia y aprendizaje. Estos apoyos pueden ser de carácter humano, material y metodológico, y su presencia constituye un factor decisivo en la calidad de la atención que reciben los estudiantes.

El docente de apoyo desempeña un papel esencial al proporcionar acompañamiento directo a los estudiantes con TEA, colaborar en la planificación de adaptaciones curriculares y servir de enlace entre la familia, la escuela y profesionales externos. No obstante, en contextos rurales su presencia suele ser muy limitada, lo cual obliga al docente regular a asumir responsabilidades adicionales para las cuales no siempre cuenta con capacitación adecuada. Según el diagnóstico institucional del MEP (2023), este tipo de deficiencias en la disponibilidad y formación del

personal de apoyo reducen la eficacia de los servicios inclusivos y comprometen la calidad educativa.

Los recursos materiales y tecnológicos también cumplen un papel relevante. Herramientas como los pictogramas, las agendas visuales, los dispositivos electrónicos y los softwares educativos especializados permiten que los estudiantes comprendan mejor las instrucciones, organicen sus rutinas y participen activamente en las actividades del aula. La ausencia de estos materiales genera mayores barreras para el aprendizaje.

En el plano metodológico, se reconocen múltiples estrategias inclusivas que benefician el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Entre ellas destacan el uso de rutinas estructuradas, la enseñanza explícita de habilidades sociales, el aprendizaje cooperativo y la mediación pedagógica basada en intereses personales del estudiante. Estas metodologías no solo favorecen la adquisición de conocimientos, sino que también fortalecen la interacción social y la autonomía.

Asimismo, la participación de la familia constituye un apoyo esencial en los procesos de inclusión. La comunicación constante entre padres, docentes y profesionales externos garantiza la coherencia de las estrategias aplicadas y refuerza el desarrollo integral del estudiante. Cuando la familia se involucra activamente, la continuidad de los aprendizajes y la adaptación del niño al entorno escolar se ven fortalecidas.

Finalmente, los apoyos interinstitucionales también deben considerarse. La coordinación con la Dirección Regional de Educación y con entidades del Ministerio de Educación Pública resulta necesaria para canalizar recursos, establecer protocolos y garantizar un acompañamiento técnico continuo. La ausencia de este respaldo institucional deja en desventaja a las escuelas de zonas rurales, que dependen de sus propios esfuerzos para atender a la población con TEA.

En conclusión, la inclusión de estudiantes con TEA depende en gran medida de la disponibilidad y calidad de los apoyos. Identificar cuáles de estos recursos existen en el distrito de Naranjito y cómo son utilizados permitirá valorar el alcance real de los procesos inclusivos y proponer estrategias de mejora que fortalezcan la práctica docente y la gestión institucional.

Percepción de los actores educativos frente a la inclusión

La percepción de los actores educativos constituye un elemento determinante en los procesos de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las actitudes, creencias y expectativas que poseen los docentes, las familias y el personal administrativo influyen directamente en el éxito o fracaso de las estrategias implementadas en las instituciones.

En el caso del personal docente, sus opiniones respecto a la inclusión de estudiantes con TEA suelen estar mediadas por el nivel de formación que poseen, así como por la disponibilidad de recursos. Algunos maestros consideran que la inclusión representa una oportunidad para fomentar la diversidad y el aprendizaje colaborativo, mientras que otros la perciben como una sobrecarga que excede sus posibilidades. Estas diferencias de percepción se convierten en un factor que condiciona la disposición para implementar adaptaciones curriculares y metodológicas.

Las familias, por su parte, desempeñan un papel fundamental en los procesos inclusivos. Su percepción sobre la calidad de la atención que reciben sus hijos se vincula estrechamente con el grado de comunicación y acompañamiento que reciben de la institución. Cuando las familias se sienten escuchadas y tomadas en cuenta, suelen apoyar activamente las estrategias escolares, lo que fortalece el aprendizaje del estudiante. En cambio, cuando perciben indiferencia o falta de coordinación, pueden experimentar frustración y desconfianza hacia el sistema educativo.

El personal administrativo también influye de manera significativa en la inclusión educativa. La visión de directores y gestores escolares puede facilitar la implementación de políticas inclusivas al promover un liderazgo comprometido con la diversidad. Sin embargo, cuando prevalecen percepciones negativas o desconocimiento sobre el TEA, se reproducen prácticas excluyentes que limitan el desarrollo de los estudiantes.

Además, las percepciones entre actores educativos no siempre son homogéneas. La falta de consenso respecto a qué significa realmente la inclusión y cómo debe aplicarse genera contradicciones dentro de las mismas instituciones. Esto provoca que, en algunos casos, los procesos inclusivos dependan de la motivación individual de ciertos docentes o de la presión ejercida por las familias.

En conclusión, analizar la percepción de docentes, familias y personal administrativo en el distrito de Naranjito resulta esencial para comprender la situación actual de la inclusión educativa de los estudiantes con TEA. Este análisis permitirá identificar fortalezas y debilidades en las actitudes de los actores involucrados, así como establecer estrategias para fomentar una visión más positiva y coherente respecto a la atención de la diversidad.

Articulación interinstitucional e interprofesional

La atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no depende únicamente de las acciones desarrolladas dentro del aula, sino también de la capacidad de articulación entre los distintos actores e instituciones que participan en el proceso educativo. Una atención integral exige la coordinación entre docentes regulares, docentes de apoyo, familias y profesionales externos, así como el respaldo de instancias institucionales como la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación Pública (MEP).

En el plano interprofesional, la coordinación entre docentes regulares y de apoyo es esencial para planificar adaptaciones curriculares y diseñar estrategias que respondan a las necesidades específicas del alumnado con TEA. No obstante, esta colaboración suele ser limitada o inexistente, provocando duplicidad de esfuerzos o lagunas en la atención. En ese sentido, Barboza Cascante y Mena Gutiérrez (2025) indican que la intervención con familias, docentes de apoyo y maestros de aula denota la ausencia de espacios de trabajo conjunto que optimicen la inclusión educativa.

La participación de profesionales externos, como psicólogos, terapeutas del lenguaje u ocupacionales, también es esencial en la construcción de un plan educativo coherente. Estos especialistas aportan diagnósticos, recomendaciones y herramientas prácticas que enriquecen la labor docente. No obstante, en zonas rurales como Naranjito, la presencia de estos profesionales es limitada, lo que dificulta la continuidad de los apoyos.

La familia ocupa un lugar central en esta articulación. Su involucramiento favorece la coherencia entre las estrategias aplicadas en el hogar y en la escuela, además de proporcionar información valiosa sobre las características y necesidades particulares de cada estudiante. La ausencia de un vínculo sólido entre la familia y la institución escolar suele derivar en procesos educativos fragmentados y con escaso impacto en el desarrollo integral del estudiante.

Por otra parte, la articulación interinstitucional implica el respaldo de la Dirección Regional de Educación y del MEP. Estas entidades son responsables de brindar acompañamiento técnico, asignar recursos y garantizar la aplicación de políticas inclusivas en todo el país. Sin embargo, la falta de protocolos específicos o de lineamientos claros sobre la atención del TEA provoca que cada centro educativo adopte prácticas diferentes, lo que genera inequidades en el acceso a una educación inclusiva.

En síntesis, la articulación interinstitucional e interprofesional constituye un pilar fundamental para la atención de los estudiantes con TEA. Analizar cómo se lleva a cabo este proceso en el distrito de Naranjito permitirá identificar fortalezas y vacíos en la cooperación entre los distintos actores, y ofrecer recomendaciones que fortalezcan la construcción de un modelo inclusivo más coherente y sostenible.

Estado del arte

En los últimos años, la literatura especializada ha coincidido en que la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) avanza lentamente, ya que persisten barreras estructurales, pedagógicas y sociales. Una revisión sistemática evidenció que, aunque los marcos normativos promueven la equidad, aún existen obstáculos vinculados con la falta de formación docente, los recursos limitados y la débil articulación entre actores educativos (González de Rivera Romero, Fernández-Blázquez, Simón Rueda & Echeita Sarrionandia, 2022).

En este mismo sentido, investigaciones recientes destacan la utilidad de estrategias metodológicas como los apoyos visuales, la estructuración del ambiente y las rutinas predecibles para fortalecer la participación del alumnado con TEA. Sin embargo, su implementación suele depender de la iniciativa individual de los docentes y no de políticas institucionales sostenidas (Zambrano Vélez, 2025).

El papel de las familias ha cobrado especial relevancia en el análisis de la inclusión. Estudios en contextos latinoamericanos advierten que, si bien los hogares se reconocen como actores esenciales en el proceso educativo, todavía falta consolidar estrategias comunitarias que fortalezcan la cooperación entre familias, docentes y comunidades escolares (Herrera-Paredes, Barriga-González & Cabrolié-Vargas, 2024).

En el caso costarricense, informes oficiales revelan que el tránsito de estudiantes desde servicios específicos de educación especial hacia aulas regulares continúa enfrentando dificultades relacionadas con recursos materiales, formación de docentes y apoyos diferenciados en los centros educativos rurales (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2024).

Finalmente, una revisión documental sobre América Latina subraya que las estrategias pedagógicas más efectivas para el TEA integran adecuaciones curriculares, mediación lúdica y un trabajo articulado entre familia y escuela. No obstante, se enfatiza que las condiciones socioeconómicas y la falta de especialistas siguen limitando la aplicación equitativa de estas prácticas en la región (Ríos Posso, Colorado Grajales & Sánchez Ruiz, 2022).

En conjunto, estas investigaciones muestran que, aunque existen experiencias exitosas y recursos pedagógicos validados, la inclusión de estudiantes con TEA continúa siendo frágil y depende más de esfuerzos aislados que de un sistema articulado. Este vacío de investigación local, especialmente en contextos rurales costarricenses como Naranjito, justifica la pertinencia del presente trabajo.

Relación con la línea de investigación UISIL

El presente artículo se vincula directamente con la línea de investigación en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad que promueve la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL). Esta línea tiene como propósito generar conocimiento y propuestas orientadas a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el derecho a una educación equitativa y de calidad para todas las personas.

La investigación desarrollada en el distrito de Naranjito, Quepos, responde a esta orientación al analizar las condiciones actuales, las limitaciones y las estrategias implementadas

para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos rurales. Asimismo, aporta insumos para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan la equidad educativa, la participación activa de las familias y la articulación interinstitucional.

De esta manera, el estudio no solo se ajusta a la línea institucional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, sino que también contribuye a fortalecer la formación profesional de los futuros docentes graduados de la UISIL, al ofrecer evidencias y recomendaciones contextualizadas que permiten mejorar la atención a la diversidad en el sistema educativo costarricense.

Marco metodológico

Enfoque de investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que se centra en la exploración e interpretación de experiencias, percepciones y prácticas educativas en torno a la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el distrito de Naranjito, Quepos. Este enfoque privilegia la comprensión profunda de significados y contextos, en lugar de la medición numérica, lo que permite analizar la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados (docentes, familias y personal de apoyo).

Tipo de investigación

El estudio es de tipo descriptivo y exploratorio. Es descriptivo porque busca detallar y caracterizar las condiciones, estrategias y limitaciones que enfrentan las escuelas rurales en la inclusión de estudiantes con TEA. Es exploratorio porque aborda un contexto poco investigado en

las instituciones educativas del distrito de Naranjito con el fin de generar un diagnóstico inicial que sirva de base para futuras investigaciones y propuestas.

Participantes

La investigación se realizó con una muestra compuesta por 30 docentes regulares de educación primaria, 6 docentes de apoyo y 10 madres de estudiantes con TEA de las escuelas del distrito de Naranjito. La selección se efectuó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición de quienes tenían una relación directa con la atención de estudiantes con TEA. Esta diversidad de informantes permitió obtener una visión amplia y contextualizada de las prácticas y percepciones sobre inclusión educativa.

Instrumentos y materiales

El principal instrumento de recolección de información fueron **entrevistas semiestructuradas**, diferenciadas según el rol de los participantes (docentes regulares, docentes de apoyo y madres de familia). Estas se aplicaron a través de la plataforma Microsoft Forms, lo que facilitó la recolección y sistematización de los datos.

Los materiales utilizados fueron:

1. Computadora portátil para la sistematización, transcripción y análisis de los datos.
2. Teléfono celular como medio de comunicación y acceso a la plataforma.
3. Conexión a internet para la administración de los formularios.
4. Microsoft Forms como herramienta principal para diseñar y aplicar las entrevistas.

Procedimiento

El procedimiento seguido para aplicar los instrumentos se desarrolló en varias etapas:

1. **Diseño de entrevistas:** Se elaboraron tres versiones del instrumento, dirigidas a cada grupo participante (docentes regulares, docentes de apoyo y madres de familia).
2. **Validación:** Las preguntas fueron revisadas con el fin de asegurar claridad, pertinencia y relación con los objetivos de la investigación.
3. **Aplicación:** Se enviaron los formularios mediante enlace electrónico a los participantes previamente seleccionados. Se garantizó confidencialidad y consentimiento informado antes de la participación.
4. **Recolección de datos:** La plataforma almacenó automáticamente las respuestas, lo que permitió un registro seguro y ordenado.
5. **Análisis de la información:** Las respuestas fueron transcritas y organizadas en categorías temáticas, siguiendo la técnica de análisis de contenido. Posteriormente se identificaron patrones comunes, diferencias y aspectos relevantes relacionados con la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Análisis de resultados

Docentes regulares

Las entrevistas a docentes regulares muestran que la experiencia con estudiantes con TEA se percibe en términos positivos, al constituir una oportunidad de aprendizaje tanto profesional como personal. Los docentes reconocen la importancia de la empatía, la paciencia y la flexibilidad metodológica en el proceso inclusivo, aunque también señalan limitaciones relacionadas con la falta de formación específica, la alta matrícula en las aulas y la escasez de recursos adaptados.

En sus testimonios se destaca que la adaptación de estrategias como apoyos visuales, instrucciones claras, rutinas estructuradas y adecuaciones metodológicas permite avances significativos en la integración de los estudiantes con TEA al entorno escolar. Sin embargo, muchos coinciden en que dichas estrategias dependen de esfuerzos individuales más que de una política institucional clara.

Tabla 1: Análisis de los principales hallazgos de la entrevista a docentes regulares

Dimensión analizada	Principales hallazgos
Experiencias positivas	Aprendizaje mutuo, mayor sensibilidad hacia la diversidad, desarrollo de la paciencia y empatía.
Barreras identificadas	Matrículas altas, falta de formación especializada, ausencia de materiales adaptados.
Estrategias aplicadas	Apoyos visuales, instrucciones claras y cortas, rutinas estructuradas, adaptación metodológica según necesidades.
Percepción sobre apoyo institucional	Esfuerzos aislados, poca capacitación formal, recursos limitados.

Relación con familias	Comunicación positiva en la mayoría de los casos, aunque no siempre sostenida.
-----------------------	--

Recomendaciones de docentes regulares	Más capacitación, recursos adaptados y reducción del número de estudiantes en aula.
---------------------------------------	---

Fuente; Elaboración propia, basada en los resultados de la entrevista realizada a los docentes regulares de las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos.

Docentes de apoyo

Los docentes de apoyo destacan la relevancia de su rol como mediadores entre el aula regular, las familias y la institución. Sus testimonios revelan que la implementación de apoyos visuales, agendas, pictogramas, rutinas estructuradas y adaptaciones metodológicas resultan efectivas, aunque su impacto se limita debido a la sobrecarga de funciones, el tiempo reducido para atención individual y la falta de protocolos institucionales claros.

La coordinación con docentes regulares varía de acuerdo con la dinámica de cada institución: en algunos casos se logran planes individualizados con seguimiento periódico, mientras que en otros la comunicación es mínima. La percepción sobre recursos disponibles es dividida: algunos consideran que existen materiales básicos suficientes, mientras otros señalan carencias importantes.

Tabla 2: Análisis de los principales hallazgos de la entrevista a docentes de apoyo.

Dimensión analizada	Principales hallazgos
Barreras identificadas	Alta matrícula, poco tiempo para apoyo individual, falta de protocolos claros, escasez de materiales adaptados.
Estrategias utilizadas	Apoyos visuales, estructuración del ambiente, rutinas planificadas, instrucciones concretas, uso de tecnología.
Coordinación con docentes regulares	Desde reuniones periódicas hasta nula coordinación; depende de la dinámica institucional.
Recursos disponibles	Opiniones divididas: algunos reportan materiales básicos, otros consideran insuficiencia significativa.
Formación recibida	Experiencias dispares: algunos con cursos básicos, otros sin capacitación en TEA.

Participación familiar	Generalmente positiva, aunque no homogénea.
------------------------	---

Recomendaciones de los docentes de apoyo	Menor matrícula por aula, más horas de apoyo, capacitación práctica para docentes regulares y mejora de recursos.
--	---

Fuente; Elaboración propia, basada en los resultados de la entrevista realizada a los docentes de apoyo de las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos.

Familia

Las entrevistas a familias reflejan una valoración positiva del acompañamiento docente, especialmente cuando se muestra empatía y disposición hacia las necesidades particulares del estudiante con TEA. No obstante, persisten preocupaciones sobre la lentitud en diagnósticos, la falta de recursos permanentes en el aula y la insuficiente capacitación de algunos docentes.

Las familias perciben que la escuela debería contar con más personal especializado y materiales adaptados. Aunque la mayoría reporta experiencias positivas, se identifican diferencias en los niveles de participación: algunos padres mantienen una colaboración activa y constante, mientras otros muestran menor involucramiento.

Tabla 3: Análisis de los principales hallazgos de la entrevista a las familias.

Dimensión analizada	Principales hallazgos
---------------------	-----------------------

Experiencia escolar	Generalmente positiva, aunque algunos reportan dificultades iniciales de adaptación.
Respuesta docente	Valoran la empatía y ajustes individuales, pero perciben insuficiencia en preparación docente.
Apoyos observados	Horarios flexibles, acompañamiento familiar, material adaptado, ajustes de actividades.
Participación en decisiones	Mayoría con voz activa, minoría con participación mínima.
Preocupaciones principales	Retrasos en diagnósticos, falta de acompañamiento permanente, recursos insuficientes.
Cambios deseados	Más personal de apoyo, reducción de matrícula, mejores recursos sensoriales y tecnológicos.

Mensajes a otros padres

Insistir en apoyos, paciencia y persistencia
en defensa de derechos.

Fuente; Elaboración propia, basada en los resultados de la entrevista realizada a los padres y madres de los estudiantes con TEA de las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten confrontar de manera sistemática los resultados con las preguntas generadoras, el planteamiento del problema y los objetivos propuestos.

En primer lugar, respecto a **las principales necesidades de los estudiantes con TEA** (pregunta 1 del planteamiento), tanto docentes como familias señalaron la importancia de apoyos visuales, rutinas estructuradas, instrucciones breves, espacios sensoriales y adaptaciones metodológicas. Estos hallazgos coinciden con la literatura que indica que las necesidades de este grupo no se limitan al aspecto académico, sino que abarcan lo socioemocional y lo sensorial. La discusión de los instrumentos evidencia que los docentes regulares perciben avances cuando aplican estas estrategias, mientras que los docentes de apoyo subrayan la necesidad de mayor personal especializado y recursos adaptados, lo cual confirma la diversidad de demandas planteada en el marco teórico.

Con relación a **las limitaciones institucionales y pedagógicas** (pregunta 2), se evidenciaron obstáculos como la alta matrícula, la falta de protocolos, la escasez de materiales y la insuficiente capacitación docente. Los docentes regulares destacaron el sobrecupo en aulas, los

de apoyo hablaron de la sobrecarga de funciones y las familias expresaron preocupación por la carencia de recursos permanentes. Estos resultados confrontan con lo planteado en el problema, donde ya se advertía que en contextos rurales las carencias estructurales limitan la implementación de políticas inclusivas.

En cuanto a los **apoyos disponibles** (pregunta 3), los tres grupos reconocieron la existencia de recursos humanos y materiales básicos, como pictogramas, agendas visuales y docentes de apoyo. No obstante, coincidieron en que estos son insuficientes, desiguales entre escuelas y dependen de iniciativas individuales. Esto responde al objetivo de examinar los apoyos humanos, materiales y metodológicos, y confirma la inequidad descrita en el planteamiento.

La percepción de **docentes y personal administrativo frente a la inclusión** (pregunta 4) mostró matices: mientras los docentes regulares valoraron la empatía y el aprendizaje mutuo, los de apoyo recalcaron las dificultades prácticas para implementar adaptaciones y las familias reconocieron la disposición docente, aunque cuestionaron la falta de preparación. Esta heterogeneidad refleja lo descrito en el marco teórico sobre las percepciones como facilitadores o barreras en los procesos inclusivos.

En lo que respecta a la existencia de **protocolos y lineamientos** (pregunta 5), tanto docentes de apoyo como regulares señalaron que no existen directrices claras ni un marco institucional sólido. Esta carencia se traduce en prácticas aisladas que varían entre escuelas, confirmando lo expuesto en el problema sobre la fragmentación institucional.

Sobre la **cantidad de estudiantes diagnosticados con TEA en el distrito** (pregunta 6), los testimonios evidenciaron desconocimiento y falta de registros oficiales, lo que confirma la ausencia de diagnósticos sistemáticos mencionada en el planteamiento del problema.

Respecto a la **formación docente sobre TEA** (pregunta 7), la mayoría de los informantes coincidió en que la capacitación recibida ha sido escasa, teórica o nula. Esto se alinea con los hallazgos internacionales que muestran que la falta de preparación docente constituye una de las principales barreras para la inclusión.

Con relación al **rol de los padres y madres** (pregunta 8), las entrevistas evidenciaron una participación generalmente positiva, aunque desigual. Algunas familias reportaron colaboración activa, mientras que otras manifestaron poca articulación con la escuela. Esta diversidad de experiencias confirma la importancia de la corresponsabilidad familia-escuela como factor de éxito en la inclusión.

Sobre la **articulación entre docentes regulares, docentes de apoyo y profesionales externos** (pregunta 9), se observaron diferencias notorias: en algunos casos hay coordinación periódica y planes individualizados, mientras en otros la comunicación es mínima o inexistente. Este hallazgo responde directamente al objetivo de analizar la articulación interprofesional e interinstitucional y coincide con lo señalado en el planteamiento sobre debilidades en la coordinación.

En lo relativo al **nivel de apoyo institucional recibido de la Dirección Regional de Educación y del MEP** (pregunta 10), los docentes coincidieron en que el acompañamiento es

limitado, confirmando lo planteado en el problema sobre la escasa claridad en el respaldo de estas instancias.

En cuanto a las preguntas metodológicas (11 a 14), los hallazgos del estudio validan la pertinencia de un **enfoque cualitativo** y del uso de **entrevistas semiestructuradas** para comprender experiencias, percepciones y prácticas. Además, se confirma la importancia de incluir a docentes regulares, de apoyo y familias como participantes clave, con criterios de inclusión vinculados a la relación directa con estudiantes con TEA.

Respecto a las preguntas orientadas al impacto y proyección del estudio (15 a 20), los resultados permiten señalar que esta investigación contribuye a visibilizar necesidades urgentes, generar recomendaciones contextualizadas y proponer cambios institucionales que respondan a la realidad rural de Naranjito. De este modo, se cumple el objetivo de ofrecer un aporte original a la discusión académica y práctica sobre inclusión educativa en zonas rurales del país.

En síntesis, los hallazgos confrontados con las preguntas del planteamiento y los ítems de los instrumentos muestran que la inclusión de estudiantes con TEA en el distrito de Naranjito avanza gracias a esfuerzos individuales de docentes y familias, pero sigue limitada por carencias estructurales, inequidades entre instituciones y la ausencia de protocolos claros. Esto reafirma la necesidad de fortalecer la capacitación docente, los recursos materiales y humanos, y la coordinación interinstitucional para consolidar prácticas inclusivas sostenibles y equitativas.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas del distrito de Naranjito presentan necesidades educativas

concretas, entre las que destacan el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas, instrucciones breves y adaptaciones metodológicas, así como espacios adecuados para la regulación sensorial. Estas demandas fueron señaladas tanto por docentes como por familias, lo que confirma la pertinencia de estrategias personalizadas para favorecer la participación y el aprendizaje significativo.

En cuanto a las limitaciones institucionales y pedagógicas, se identificaron obstáculos críticos como la alta matrícula en las aulas, la insuficiente capacitación especializada de los docentes y la ausencia de protocolos institucionales claros. Estas debilidades, reconocidas por docentes regulares y de apoyo, generan inequidades entre centros educativos y reducen las posibilidades de brindar atención individualizada a los estudiantes con esta condición.

Respecto a los apoyos disponibles, se constató la existencia de recursos humanos y materiales básicos principalmente docentes de apoyo, pictogramas y agendas visuales, aunque su cobertura es irregular y depende, en gran medida, de la iniciativa personal de algunos maestros. Esta dependencia de esfuerzos individuales limita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas y provoca resultados desiguales entre instituciones.

Las percepciones de los actores educativos reflejan coincidencias y divergencias. Por un lado, todos valoran la importancia de la inclusión y reconocen avances cuando se aplican apoyos adecuados; por otro, emergen diferencias en cuanto a las prioridades: mientras las familias reclaman mayor capacitación y recursos permanentes, los docentes de apoyo señalan la sobrecarga laboral y la falta de lineamientos claros, y los docentes regulares enfatizan la escasez de materiales y formación. Estos hallazgos ponen de manifiesto que, aunque exista disposición positiva, las actitudes por sí solas no garantizan la inclusión sin condiciones estructurales que respalden las prácticas.

Finalmente, los resultados apuntan a la necesidad de formalizar protocolos de coordinación entre docentes, familias e instituciones, así como ampliar los recursos y tiempos de apoyo y fortalecer la capacitación docente con un enfoque práctico. Solo de esta manera las estrategias efectivas como los apoyos visuales, la estructuración del ambiente y las adaptaciones metodológicas dejarán de depender de iniciativas aisladas y se consolidarán como prácticas sostenidas e institucionalizadas en el contexto rural de Naranjito.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?

Journal of Educational Change, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Barboza, F., y Mena, I. (2022). *Análisis de los procesos de inclusión educativa de las personas*

con Trastorno del Espectro Autista en las aulas regulares y diferencias con las aulas integradas [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre de Costa Rica].

<https://repositorio.trabajosocial.or.cr/ficha/analisis-de-los-procesos-de-inclusion-educativa-de-las-personas-con-trastorno-del-espectro-autista-en-las-aulas-regulares-y-la-diferencia-de-este-proceso-cuando-se-hacia-desde-las-aulas-integradas-un/>

Barboza, F., y Mena, I. (2025). *Análisis de los procesos de inclusión educativa de las personas*

con Trastorno del Espectro Autista en las aulas regulares y la diferencia de este proceso cuando se hacía desde las aulas integradas: un estudio de casos con familias de la Fundación TEA Costa Rica y la intervención de profesionales en apoyos educativos y docentes de I y II ciclo [Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Costa Rica].

<https://repositorio.trabajosocial.or.cr/ficha/analisis-de-los-procesos-de-inclusion-educativa-de-las-personas-con-trastorno-del-espectro-autista-en-las-aulas-regulares-y-la-diferencia-de-este-proceso-cuando-se-hacia-desde-las-aulas-integradas-un-repositorio.trabajosocial.or.cr>

Barraza, M. (2023). La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco

para comprender la deserción universitaria. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2).

https://www.academia.edu/download/115902559/3823_Texto_del_articulo_15182_3_10_20240110.pdf

Castellón, L. (2020). Subalternidad en Costa Rica: brechas educativas y sociales en las comunidades rurales. *Revista Educación*, 44(2), 1–21..

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-24582020000200202&script=sci_arttext

Ciencia Latina. (2024). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con TEA en contextos educativos. *Ciencia Latina*, 8(2), 1–15. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf>

Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2024). *El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases* [Artículo en repositorio]. *Dialnet*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9314978.pdf>

García, J., y Fernández, M. (2023). Inclusive educational practices for students with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 515-533. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1971845>

González, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y de Alba, C. (2020). Factors influencing the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorders: A study of teachers' perspectives. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(4), 330-338. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1606682>

Herrera-Paredes, N., Barriga-González, P., & Cabrolié-Vargas, M. (2024). Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente.

Infancias Imágenes, 23(1), 50–65.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/22450/20520/14585>

1

Jodra-Chuan, M. (2024). Factores Implicados en la Inclusión Educativa de Alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Revista de Psicología y Educación*. Publicación anticipada en línea. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/254.pdf>

Ladaá, L. (2023). Inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Educación Física en el Centro Educativo Filadelfo Salas Céspedes. *Revista Educar*, 5(3), 1–24.

[https://uca.ac.cr/wp-](https://uca.ac.cr/wp-content/uploads/2023/03/Revista_Educar_Vol5_3_Transtorno_espectro_autista_en_EFis.pdf)

[content/uploads/2023/03/Revista Educar Vol5 3 Transtorno espectro autista en EFis.pdf](https://uca.ac.cr/wp-content/uploads/2023/03/Revista_Educar_Vol5_3_Transtorno_espectro_autista_en_EFis.pdf)

Loáiciga, C. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica: Una mirada desde el personal docente*. San José: COLYPRO. [https://www.colypro.com/wp-](https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf)

[content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-](https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf)

[Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf](https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf)

López, A., y Gil, A. (2021). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 65-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200065>

Mayo Clinic. (2025). Trastorno del espectro autista: Síntomas y causas. *Mayo Clinic*.

<https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928>

Ministerio de Educación Pública. (2019). *Plan estratégico institucional 2019–2024*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/plan-estrategico-2019-2024.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2023). *Diagnóstico acerca del funcionamiento del servicio de apoyo educativo fijo e itinerante en problemas de aprendizaje*. Departamento de Estudios e Investigación Educativa. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2023-10/diagnostico-deie-2020.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2024). *Informe sobre el proceso de inclusión de las personas estudiantes que proceden de los servicios específicos de Educación Especial hacia la educación regular durante el año 2024*. MEP. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/informe_del_proceso_de_inclusion_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2019). *Lineamientos para la atención educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. San José: MEP.

Morera, R., y Rivera, C. (2023). *Análisis de estrategias de mediación pedagógica implementadas por el personal docente de preescolar para el abordaje de la inclusión del estudiantado con Trastorno del Espectro Autista, en la Dirección Regional de Educación de Nicoya* [Trabajo final de graduación, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/ed798cef-7ff8-4b11-98fe-5ed686134cb5/content>

Naciones Unidas. (26 de marzo de 2025). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: recomendaciones y mecanismos de seguimiento* [Documento].

<https://docs.un.org/es/CRPD/CSP/2025/3>

Ríos, C., Colorado, D., y Sánchez, M. (2022). *Estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje desde la inclusión a niños y niñas con trastorno del espectro autista en Latinoamérica: Revisión documental* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17387>

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Zambrano Vélez, W. A. (2025). *Estrategias didácticas para casos de inclusión de trastorno del espectro autista (TEA)*. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. [https://www.researchgate.net/publication/388636197_Estrategias_didacticas_p
ara_casos_de_inclusion_de_trastorno_del_espectro_autista](https://www.researchgate.net/publication/388636197_Estrategias_didacticas_para_casos_de_inclusion_de_trastorno_del_espectro_autista)

ANEXO N°1

INSTRUMENTOS APLICADOS

Preguntas sobre el problema de investigación

1. ¿Cuáles son las principales necesidades de los estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista en las escuelas del distrito de Naranjito?
2. ¿Qué limitaciones enfrentan las instituciones educativas del distrito para atender adecuadamente a estos estudiantes?
3. ¿Qué tipo de apoyos (recursos humanos, materiales, metodológicos) existen actualmente en las escuelas para la atención de estudiantes con TEA?
4. ¿Cómo perciben los docentes y personal administrativo la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular?
5. ¿Existen protocolos o lineamientos establecidos para atender a estudiantes con TEA?
6. ¿Cuál es la cantidad de estudiantes diagnosticados con TEA en las escuelas del distrito?
7. ¿Qué tipo de formación o capacitación tienen los docentes sobre el espectro autista?
8. ¿Qué papel juegan los padres y madres en el proceso educativo de estos estudiantes?
9. ¿Cómo se articula el trabajo entre docentes regulares, docentes de apoyo y profesionales externos (psicólogos, terapeutas)?
10. ¿Qué nivel de apoyo recibe la institución por parte de la Dirección de Regional de Educación u otras entidades del MEP?
11. ¿Qué tipo de enfoque metodológico es más adecuado para abordar esta investigación: cualitativo, investigativo o mixto?
12. ¿Qué técnicas de recolección de información pueden proporcionar una visión más amplia y profunda del fenómeno (entrevistas, encuestas, observación, revisión documental)?

13. ¿Quiénes serán los participantes clave del estudio (docentes, padres, estudiantes, directores)?

¿Qué criterios de inclusión se utilizarán para seleccionar las escuelas o personas participantes?

14. ¿Qué se espera lograr con esta investigación en beneficio de los estudiantes con TEA?

15. ¿Cómo puede esta investigación contribuir a mejorar las prácticas docentes y la inclusión educativa en el distrito?

16. ¿Qué recomendaciones podrían generarse a partir del estudio para las autoridades educativas?

17. ¿Cuál es el aporte original de esta investigación respecto a estudios similares en otras zonas del país?

18. ¿Cómo se dará seguimiento a los hallazgos obtenidos para que tengan un impacto real en las escuelas?

19. ¿Qué cambios institucionales se podrían proponer para garantizar una mejor atención a los estudiantes con TEA?

Entrevista dirigida a los docentes regulares de las escuelas del distrito de Naranjito,

Quepos.

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=7LaN0Mg2VEu5si0D3MhFRMyMpFqN0epEnHMHdkaSXehUMkM2WUtLWUNLQlBJOTBBVFNPMUFFTU5DTS4u>

1. ¿Cómo describiría su experiencia personal trabajando o conviviendo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el contexto educativo?

2. ¿Cuáles considera que son los principales retos que enfrentan las escuelas del distrito para garantizar una educación inclusiva a esta población?
3. Desde su perspectiva, ¿qué estrategias pedagógicas han sido más efectivas para apoyar el aprendizaje de estudiantes con TEA?
4. ¿Qué cambios ha notado en la dinámica del aula o del centro educativo al incluir estudiantes con TEA en la educación regular?
5. ¿Qué tipo de acompañamiento o capacitación ha recibido usted o su institución para apoyar adecuadamente a estos estudiantes?
6. ¿Qué tipo de apoyo considera más urgente o necesario para mejorar la atención a los estudiantes con TEA en su escuela?
7. ¿Cómo es la relación y comunicación entre docentes regulares, docentes de apoyo y profesionales externos que trabajan con esta población?
8. ¿Qué papel juegan las familias en el proceso educativo de los estudiantes con TEA, según su experiencia?
9. ¿Podría compartir alguna experiencia significativa, positiva o desafiante, relacionada con la inclusión de un estudiante con esta situación?
10. Desde su punto de vista, ¿qué recomendaciones haría a las autoridades educativas para fortalecer la atención educativa de los estudiantes con TEA en zonas rurales como el distrito de Naranjito?

**Entrevista dirigida a los docentes de apoyo de las escuelas del distrito de Naranjito,
Quepos.**

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=7LaN0Mg2VEu5si0D3MhFRMyMpFqN0epEnHMHdkaSXehUOEhOU0NGWTRCSDBUVE5ITFI3TlhNRlFURy4u>

1. ¿Cuáles son las principales barreras que ha identificado en su centro educativo para brindar una atención inclusiva y efectiva a estudiantes con TEA?
2. Desde su experiencia, ¿cuáles estrategias pedagógicas han resultado más efectivas para favorecer la participación de estudiantes con TEA en el aula regular?
3. ¿Qué tipo de coordinación existe entre usted como docente de apoyo y el docente de aula regular en la planificación y adaptación de las actividades para estudiantes con TEA?
4. ¿Considera que la institución cuenta con los recursos necesarios (materiales, humanos y tecnológicos) para atender adecuadamente a esta población? ¿Por qué?
5. ¿Ha recibido formación específica sobre el Trastorno del Espectro Autista? Si es así, ¿cómo valora su utilidad en la práctica docente?
6. ¿De qué manera se involucran las familias de los estudiantes con TEA en los procesos educativos y de apoyo?
7. ¿Qué protocolos o procedimientos se siguen en su institución cuando se incorpora un estudiante con diagnóstico de TEA?
8. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta al momento de implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con esta situación?

9. ¿Cómo describiría el nivel de sensibilización y preparación del resto del personal docente frente al trabajo con estudiantes con TEA?
10. Desde su perspectiva, ¿qué acciones urgentes deberían emprenderse a nivel institucional o regional para mejorar la inclusión educativa de esta población en contextos rurales?

Entrevista dirigida a los padres y madres de familia de los estudiantes con TEA que asisten a las escuelas del distrito de Naranjito, Quepos.

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=7LaN0Mg2VEu5si0D3MhFRMyMpFqN0epEnHMHdkaSXehUOVgwS0dQVvk1SMzAwRFJXRUVWtkZTTUxOUS4u>

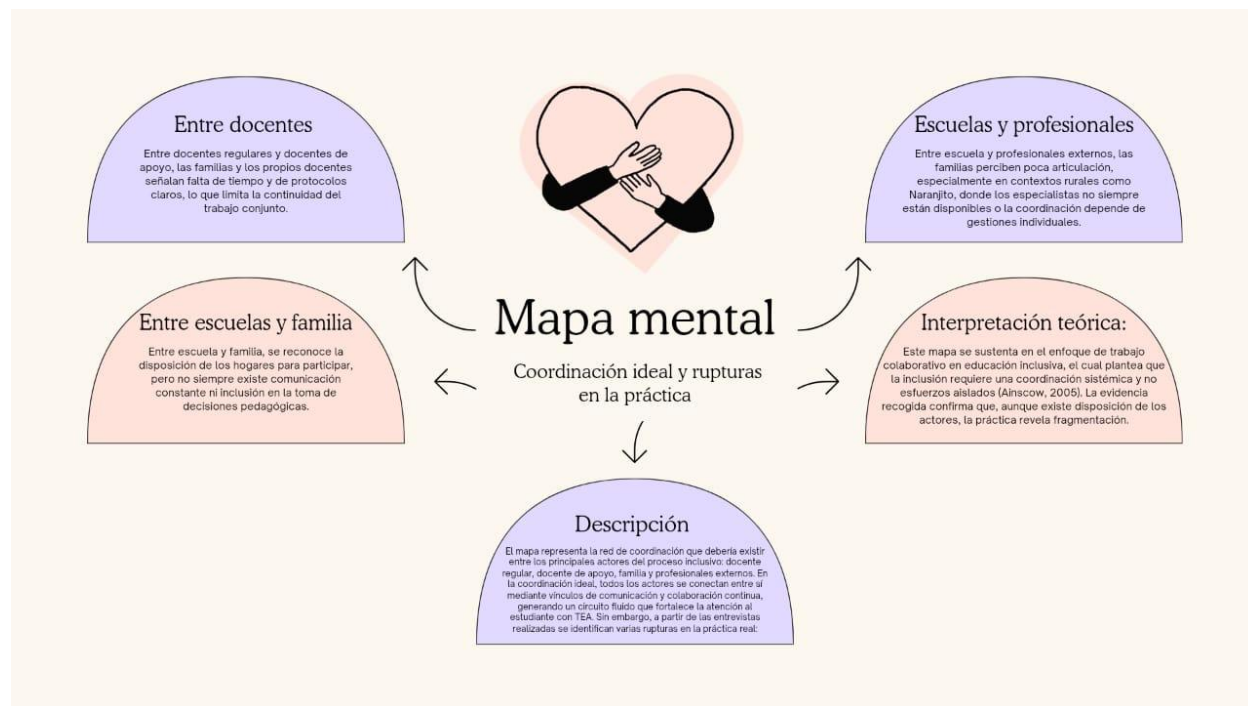
1. ¿Cómo ha sido la experiencia de su hijo(a) en la escuela donde actualmente estudia?
2. ¿Considera que los docentes comprenden y responden adecuadamente a las necesidades de su hijo(a)? ¿Por qué?
3. ¿Ha recibido usted algún tipo de orientación o acompañamiento por parte de la institución educativa respecto al TEA?
4. ¿Qué tipo de apoyos o adaptaciones ha notado que recibe su hijo(a) en el aula?
5. ¿Se siente tomado(a) en cuenta por parte del centro educativo en las decisiones que afectan la educación de su hijo(a)?
6. ¿Cuál ha sido su mayor preocupación o dificultad en relación con la educación inclusiva de su hijo(a)?
7. ¿Cómo ha sido la comunicación con los docentes regulares y de apoyo en relación con el proceso educativo de su hijo(a)?

8. ¿Cree usted que la escuela cuenta con los recursos y apoyos necesarios para atender adecuadamente a estudiantes con TEA? ¿Por qué?
9. ¿Qué tipo de cambios le gustaría que se hicieran en la escuela para que su hijo(a) se sienta más apoyado(a) y comprendido(a)?
10. ¿Qué mensaje le daría a otros padres o madres que están empezando a vivir la experiencia de tener un hijo(a) con TEA en el sistema educativo?

ANEXO N°2

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1; Mapa conceptual de coordinación ideal y rupturas en la práctica



Nota: Mapa conceptual elaborado a partir de entrevistas a docentes y familias, que ilustra la coordinación ideal entre actores del proceso inclusivo y las rupturas observadas en la práctica.

Figura 2: Esquema de redes de apoyo percibidas por las familias

REDES DE APOYO PERCIBIDAS POR LAS FAMILIAS



De acuerdo con los testimonios de las familias, la percepción de la inclusión educativa de sus hijos con TEA se organiza en torno a tres actores principales: escuela, familia y comunidad.

ESCUELA:

Las familias valoran la empatía y el esfuerzo de los docentes regulares y de apoyo. Reconocen que se hacen adaptaciones metodológicas y se intenta dar acompañamiento, aunque también expresan preocupación por la falta de capacitación docente y los recursos insuficientes.

FAMILIA:

Ellas mismas se ven como el soporte emocional más constante, que refuerza aprendizajes en casa y busca colaborar con la escuela. Sin embargo, mencionan que no siempre sienten suficiente comunicación con el personal docente o que a veces su participación no es tomada en cuenta plenamente.

COMUNIDAD:

Se percibe más lejana. Algunas familias mencionan profesionales de salud, redes de apoyo locales o recursos externos, pero coinciden en que la comunidad no siempre está presente ni coordinada con la escuela.

INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Este esquema refleja lo que Bronfenbrenner (1979) describe en su modelo ecológico: "Esta teoría propone que el desarrollo humano está influenciado por múltiples sistemas en los que interactúa una persona, desde su entorno más cercano hasta las influencias más amplias de la sociedad" (Barraza, 2023, p. 4). En este caso, las familias visualizan que el vínculo más fuerte es entre escuela y familia, mientras que la comunidad aparece como un actor secundario o poco articulado.

Nota: El esquema sintetiza las percepciones expresadas por las familias entrevistadas respecto a las interacciones entre escuela, familia y comunidad en la inclusión de estudiantes con TEA (basado en entrevistas y en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, 1979).

ANEXO N°3

DECLARACIÓN JURADA

Yo Yorleny Gutiérrez López, cédula de identidad 603110263, alumno de la Universidad Internacional San Isidro Labrador, declaro bajo fe de juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy el autor intelectual del Artículo Especializado para obtener el grado de **Maestría Profesional en Administración Educativa**.

Por lo que libro a la Universidad de cualquier responsabilidad en caso de que mi declaración sea falsa.

Puntarenas, Quepos, Naranjito a los 29 días del mes de setiembre del año 2025.

Yorleny Gutiérrez López

603110263